

O PERCURSO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: ALGUNS CAMINHOS, ALGUMAS ENCRUZILHADAS

RESUMO

Fabio Zoboli

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB); Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS)
zobolito@gmail.com

Elder Silva Correia

Graduando em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe (UFS)
elder.correia17@gmail.com

Jéssica Vitorino da Silva Terra Nova

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Sergipe (UFS)
vitorino.jessica@gmail.com

Artigo recebido em: 11 mar. 2014

Artigo aprovado em: 13 maio 2014

O presente ensaio objetiva compreender e denunciar historicamente a Educação Física escolar como formadora de hábitos de seleção, que gera inclusão e exclusão. Ao mesmo tempo em que anuncia uma Educação Física que a partir de 1980 vem sendo pensada com preocupações sociais e filosóficas no que tange a uma prática menos fundada em piegas do biologicismo tecnicista – base esta que foi fundante na Educação Física até o citado período. Essas novas discussões desenvolvidas na área passaram a criticar tais princípios, fazendo com que surgissem propostas progressistas contextualizadas, centrada nas relações humanas e conscientes da sua história como construção coletiva, contribuindo para uma Educação Física mais inclusiva; no entanto, ainda estamos longe de nos desprendermos de hábitos de seleção e exclusão. Compreendemos ainda que os documentos oficiais, que buscam a inclusão dentro do contexto educacional, também têm contribuído sobremaneira para uma cultura mais inclusiva, todavia urge ainda a necessidade de que as políticas públicas em educação se desprendam de valores comerciais e capitalistas.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Inclusão educacional. Exclusão. Prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O presente ensaio tem como objetivo estabelecer um diálogo tenso entre os desafios da cultura inclusiva no âmbito da Educação Física escolar inserida em uma sociedade capitalista – na sua configuração neoliberal – em que a Educação é tratada sob a lógica mercadológica. Ou seja, a Educação Física historicamente vem privilegiando a seleção dos corpos no ambiente escolar, lógica esta que é a base das políticas educativas no âmbito neoliberal. Como a Educação Física ajustará suas práticas no âmbito escolar fundada sob o viés da promoção da cultura inclusiva a fim de superar sua história e a lógica de mercado que pauta os valores/princípios que geram a seleção/exclusão na Educação?

Neste sentido, o texto apresenta inicialmente algumas características da atual conjuntura política, para que a partir dela sejam mais facilmente compreendidas as políticas públicas no contexto educacional no que diz respeito ao processo de inclusão social.

Na segunda parte do escrito apresenta-se de forma ensaística a Educação Física acusando seu ranço histórico de sempre estar atenta à formação de corpos saudáveis e fortes – corpos



capazes de lutar e bater recordes esportivos. Frente a isso, os corpos mais frágeis e menos aptos foram sempre sendo excluídos do contexto das práticas escolares em Educação Física. Como as teorias pautadas nas ciências humanas – pós-crise de 1980 – podem contribuir para a mudança desses hábitos históricos?

Num terceiro e último momento do texto é estabelecido um diálogo a partir das políticas públicas educacionais inclusivas e as possibilidades de intervenção do professor de Educação Física frente a elas para a promoção de uma cultura inclusiva.

O texto objetiva compreender e denunciar historicamente a Educação Física escolar como formadora de hábitos de seleção, que geram inclusão e exclusão. Ao mesmo tempo em que anuncia uma Educação Física que, a partir de 1980, vem sendo pensada com preocupações sociais e filosóficas no que tange a uma prática menos fundada em piegas do biologicismo tecnicista – base esta que foi fundante na Educação Física até o citado período.

2 A POLÍTICA NA ATUAL CONJUNTURA SOCIAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Não podemos falar de políticas públicas em educação, Educação Física e educação inclusiva no Brasil sem antes esboçarmos algumas características da atual conjuntura política social deste início de século XXI.

Na atual conjuntura social percebe-se que os valores do capitalismo – na sua roupagem neoliberal – são a “linha mestra” das ações humanas. O capitalismo tem na sua base a **competição** que gera seleção e exclusão – darwinismo social – e o **lucro** a qualquer preço, que vem justificar a exploração da mão de obra e as trapagens.

O consumismo e a competição desenfreada geram o individualismo e cada vez mais percebe-se o afrouxamento dos laços de solidariedade social. Para o capitalismo a exploração, logo, a desigualdade, é necessária para a manutenção da sua lógica.

O capitalismo se encontra hoje configurado no neoliberalismo. A descentralização configura não só o setor privado, mas também o Estado, que com sua política de privatização aos poucos vai se tornando cada vez mais “mínimo”.

Fica então caracterizado um Estado sem muita identidade, pois de um lado é Estado providência (tentando minimizar as desigualdades e tentando dar condições ao povo para tal – saúde, educação, saneamento básico, segurança) e o Estado neoliberal (que cada vez mais vai se tornando um Estado mínimo, pois por meio da terceirização e das privatizações vai se livrando de suas responsabilidades para com o povo).

A escola neste contexto é decisiva para a efetivação de qualquer tipo de política. Isso porque a escola tem uma extensão material sustentada pelo poder macro do Estado moderno, devido às suas estruturas que sustentam os aparelhos de produção no sistema neoliberal.

Este é um problema histórico na educação brasileira, pois ela foi vista desde o período colonial como um luxo, como um instrumento ao desenvolvimento econômico, e não como uma finalidade do processo civilizatório. Desde então, percebe-se que no Brasil a política de Estado está direcionada a uma prática educativa que consolida uma “educação” a serviço dos interesses do capital, ou seja, da classe burguesa.

Sendo assim, o mercado internacional acha interessante este Estado falido e então acaba investindo no “patrocínio” de políticas públicas que venham a favorecer seus interesses produtivos.



O PERCURSO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: ALGUNS CAMINHOS, ALGUMAS ENCRUZILHADAS

Assim, nas políticas públicas da educação brasileira acaba prevalecendo o interesse específico de grupos políticos e econômicos e não as preocupações de se criarem políticas que venham a subsidiar uma condição digna para as pessoas dentro da sociedade.

Se a política do Estado – nesta configuração neoliberal – tem como foco apenas os empregos, a funcionalização para os postos de trabalho, o fortalecimento da indústria, o desenvolvimento material por meio da modernização tecnológica, então, a educação escolar, com os seus métodos e práticas, vai privilegiar a eficiência, a eficácia, a competência técnica, competitividade, produtividade, utilidade, êxito individual e demais valores dessa ordem. Estes que na hierarquia de valores assumem primordialmente as regras da produção e do lucro nas suas atuais manifestações no neoliberalismo.

Fica claro assim que na atual política do Estado neoliberal a educação não é mais tanto uma questão de direito, mas sim de mercado. A escola no Brasil, assim como outros centros e instituições sociais, se adapta ao modelo social do *homo economicus*.

Afirmamos isso a partir da observação de vários documentos que vêm dar à educação brasileira esse caráter mercadológico: Banco Mundial; Informe da Comunidade Europeia; Fundo Monetário Internacional (FMI); Diretrizes da Educação no Mercosul; Tratados de Livre Comércio; Organização Mundial de Comércio; Banco Interamericano de Desenvolvimento e os Tratados Bilaterais dos Estados Unidos da América.

Os dados a seguir apresentados retratam essa lógica. Esses dados foram apresentados por José Dias Sobrinho na palestra de abertura da Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) de 2005 na cidade de Caxambu/MG.

O Brasil é um país onde se produz uma quantidade de alimentos capaz de alimentar mais de 20% da população existente, porém é inadmissível que haja um número exorbitante de pessoas que ainda passam fome.

No Brasil investe-se menos de dois dólares por dia em cada criança que estuda, menos do que se gasta com uma vaca na Europa.

Nos Estados Unidos são gastos anualmente seis trilhões de dólares com armamento bélico; quatro dias deste investimento é a receita gasta para financiar as pesquisas em educação em toda a América Latina.

Se reduzíssemos as pessoas do planeta a 100 habitantes, apenas uma teria computador... E a tecnologia é feita pra quem?

Continuamos a pensar nos 100 habitantes... três deles seriam donos de 47% das riquezas do mundo (DIAS SOBRINHO, 2005).

Como implantar políticas públicas inclusivas nesse contexto de políticas inclinadas ao neoliberalismo e ao mercado? Como falar de inclusão na escola se a lógica que rege a sociedade, e a escola como parte dela, é bastante diferente, tendenciando à seleção, classificação e eficiência do aluno?

3 EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: DESAFIOS HISTÓRICOS

Na opinião de Le Prestre (2000, p. 67), “a política pública é, antes de tudo, o que o Estado no plano nacional, ou os Estados e atores internacionais, deles emanados, no plano internacional, fazem ou não fazem”. No presente texto, se considera que Políticas Públicas em Educação são o conjunto de princípios, de diretrizes e de ações estratégicas desenvolvidas pelos



poderes públicos e pela iniciativa privada no objetivo da promoção e desenvolvimento da cultura educacional. A política educacional é prevista pela constituição federal e garante a educação a todos. A educação é dever do estado e direito do cidadão.

As políticas públicas se materializam por meio de leis, decretos, diretrizes, declarações, cartas, entre outros. Dentre as políticas públicas em educação temos políticas de Educação Física e as políticas de inclusão.

Quando se fala em políticas públicas é também interessante conhecer um pouco da história da Educação Física escolar no Brasil. Este olhar se faz necessário, no sentido de percebermos que a Educação Física brasileira carregou na sua trajetória todo um bojo de várias concepções didático-pedagógicas fundamentadas basicamente em princípios de seleção – todo processo seletivo estabelece tensões que geram inclusão e exclusão.

Sendo assim, a partir de agora apresentamos em forma de ensaio uma breve narrativa histórica – sem a preocupação de “contar a história” a partir de uma pesquisa histórica. Por meio de recortes temporais e factuais trazemos dados históricos ao texto com a intenção de contextualizar a Educação Física enquanto prática que se pautou historicamente na formação/educação de corpos hábeis, eficientes e fortes.

Em 1937, com a elaboração da constituição, é que se faz a primeira referência explícita à Educação Física em textos constitucionais federais, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória (e não como disciplina curricular), juntamente com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras. Também há um artigo na referida constituição que cita o adestramento físico como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres da economia.

Vale lembrar que a Educação Física do exército foi fortemente pautada no método francês. Este método foi idealizado por Francisco de Amoros e tem na sua base de concepção o utilitarismo puro. A Educação Física pautada neste método visava o máximo rendimento ao trabalho com o mínimo de despesa e fadiga. Objetivava ensinar as qualidades morais e físicas a fim de disciplinar os movimentos para contrair hábitos musculares que melhor se adaptem às aplicações úteis à sociedade.

Os anos da década de 1930 tiveram por característica uma mudança conjuntural bastante significativa no país: o processo de industrialização e de urbanização, além do estabelecimento do Estado Novo. Nesse contexto, a Educação Física ganha novas atribuições: fortalecer o trabalhador, melhorando sua capacidade produtiva, e desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade.

A Educação Física militarista foi coerente com os princípios autoritários de orientação facista, destacava o papel da Educação Física e do desporto na formação do homem obediente e adestrado. A ideia central de tal concepção, segundo Ghiraldelli Júnior (1989), era o aperfeiçoamento da raça, seguindo assim as determinações impostas pelas falsas conclusões encetadas pela biologia nazifacista.

Do final do Estado Novo até a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da educação de 1971, há um amplo debate sobre o sistema de ensino brasileiro. O processo de esportivização da Educação Física escolar inicia com a atividade do Método Desportivo Generalizado, que significa uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar o esporte, que já é uma instituição bastante independente, ao ambiente escolar, adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas.



O PERCURSO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA:
ALGUNS CAMINHOS, ALGUMAS ENCRUZILHADAS

Esta concepção que se enraizou na prática da Educação Física foi a competitivista (pós-1964). Tal concepção se fundamentava na proposta de um “Brasil Grande”, capaz de mostrar sua força por meio de conquistas desportivas em nível internacional. A conquista do tricampeonato mundial de futebol em 1970 foi fruto deste incentivo competitivista. O esporte de alto nível pregado nesta época também tinha a função de atuar como “anestésico” social, seguindo a clássica política do *“panem et circenses”*¹, pois o Brasil passava por grandes conflitos políticos.

A partir dos anos de 1920 e 1930 o desporto no Brasil ganha grandes espaços junto à sociedade e por consequência na Educação Física, haja vista que historicamente esta ciência tem constituído o desporto – por se caracterizar como movimento humano – um de seus objetos de análise. Porém, foi nos anos de 1960 e 1970 – ou pós-64, como apresentado em inúmeras literaturas – que o alto grau de avanço científico nas áreas da biologia, fisiologia do exercício, biomecânica e treinamento desportivo fez com que o desporto de alto nível se infiltrasse por definitivo na Educação Física brasileira. Este fato a colocou como um mero projeto que tem por fim a formação do sujeito atleta.

Para Ghiraldelli Júnior (1989), a crescente tecnização dos periódicos de Educação Física nos anos de 1960-1970 reflete bem este momento e desnuda o núcleo central da então chamada Educação Física Competitivista.

Na década de 1970 é notório que a Educação Física ganha funções importantes para a manutenção da “ordem” e do “progresso”. O governo militar investe na Educação Física em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração nacional e na segurança da nação, tanto quanto a formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como na tentativa de desmobilização das forças políticas oposicionistas. As atividades esportivas também eram então consideradas como fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para realizar o milagre econômico brasileiro. Neste período estreitavam-se os vínculos entre esporte e nacionalismo.

Este nacionalismo fica explícito no hino da seleção brasileira de futebol que conquistou o tricampeonato mundial no ano de 1970 com Pelé, Rivelino e companhia. Observem o acima citado nas entrelinhas deste hino composto por Miguel Gustavo:

*“Noventa milhões em ação,
Pra frente Brasil,
Do meu coração...
Todos juntos vamos,
Pra frente Brasil,
Salve a seleção.*

*De repente é aquela corrente pra frente,
Parece que todo o Brasil deu a mão...
Todos ligados na mesma emoção!
Tudo é um só coração!*

*Todos juntos vamos,
Pra frente Brasil! Brasil!
Salve a seleção.”*

Em relação ao âmbito escolar, a partir do decreto 69.450, de 3 de novembro de 1971, a Educação Física é regulamentada em nível primário, médio e superior e é considerada como

¹ Pão e circo.



atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora as forças físicas, morais cívicas, psíquicas e sociais do educando. A falta de especificidade do decreto mantém a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação. A iniciação esportiva, a partir da quinta série, tornava-se um dos eixos fundamentais de ensino buscando a descoberta de novos talentos que poderiam vir a participar de competições internacionais representando a pátria.

Nesse período, o chamado “modelo piramidal” norteia as diretrizes políticas para a Educação Física: a Educação Física escolar, a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade compõem o desporto de massa que se desenvolve, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país.

Na década de 1980 os efeitos desse método começam a ser sentidos e contestados: o Brasil não se tornou uma nação olímpica e a competição esportiva da elite não aumentou significativamente o número de praticantes de atividades físicas. Iniciava-se então uma profunda crise de identidade em relação aos citados pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, que originaria uma mudança expressiva nas políticas educacionais: a Educação Física escolar, que está voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental, passaria a priorizar o segmento de primeira a quarta séries e também o pré-escolar. Nestas séries o enfoque migraria para o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover esporte de alto rendimento.

Toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela Educação Física. A década de 1980 foi fortemente marcada por essa influência, constituindo-se aos poucos uma corrente que inicialmente foi chamada de revolucionária, mas que também foi denominada de crítica e progressista. Se, num primeiro momento - digamos, o da denúncia -, o movimento progressista apresentava-se bastante homogêneo, hoje, depois de anos de debate, é possível identificar um conjunto de propostas nesse espectro que apresentam diferenças importantes (BRACHT, 1999, p. 78).

Outro fato importante ocorrido nos anos de 1980 do século passado foi a obra “Educação Física Progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira” de Paulo Ghiraldelli Júnior, que mapeou a história da Educação Física no Brasil. Este mapeamento se deu a partir de 5 (cinco) concepções: Educação Física Higienista, Educação Física Militarista, Educação Física Pedagogicista, Educação Física Competitivista e Educação Física Popular. Esta obra é um ícone na Educação Física brasileira, pois a partir dela se delinearam e se fundaram muitas pesquisas no âmbito nacional.

Nesta época as relações entre Educação Física e sociedade passam a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação: questionava-se seu papel e sua dimensão política. Ocorria neste momento uma mudança de enfoque, tanto no que diz respeito à natureza da área quanto no que se refere aos objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. No primeiro, enfatizavam-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, abarcavam-se objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que possa sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas o adestramento).



O PERCURSO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: ALGUNS CAMINHOS, ALGUMAS ENCRUZILHADAS

O campo de debates fertilizava-se e as primeiras produções acadêmicas e científicas a respeito surgiram apontando o rumo das novas tendências da Educação Física. A criação dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física e o retorno de professores doutorados de fora do Brasil, as publicações de um número maior de livros e revistas abordando a Educação Física, bem como o aumento do número de congressos científicos e outros eventos dessa natureza foram fatores que contribuíram para tal debate.

No entanto há uma obra na Educação Física brasileira na década de 1990 que culmina a revolução iniciada em 1980. Trata-se do livro “Metodologia do ensino de Educação Física”, que é um Coletivo de Autores (Celi Taffarel, Valter Bracht, Lino Castelani Filho, Micheli Ortega, Carmem Lucia Soares e Elizabeth Varjal) publicado no ano de 1992:

Essa proposta baseia-se fundamentalmente na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani e colaboradores, e autointitulou-se crítico-superadora. Entende essa proposta que o objeto da área de conhecimento Educação Física é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica. Sistematizando o conhecimento da EF em ciclos (1º - da organização da identidade dos dados da realidade; 2º - da iniciação à sistematização do conhecimento; 3º - da ampliação da sistematização do conhecimento; 4º - do aprofundamento da sistematização do conhecimento), propõe que este seja tratado de forma historicizada, de maneira a ser apreendido em seus movimentos contraditórios (BRACHT, 1999, p. 79-80).

São referências também da conhecida “crise de 1980” o livro de João Paulo Subira Medina “A Educação Física cuida do corpo e mente”, lançado no ano de 1983; e o livro “Educação Física: ensino e mudanças” lançado em 1991, por Elenor Kunz. Estes três livros vieram apresentar uma Educação Física mais crítica, reflexiva, superadora e emancipatória. Esses e outros livros são ainda hoje ícones dessa época de crise, que culminou na inserção das ciências sociais e humanas na Educação Física.

Na década de 1990, os currículos sofrem alterações ao acompanhar a evolução que a Educação Física obtém no final do século. Os currículos deveriam, a partir de então, atender às áreas desportivas, recreativas, de jogos, de dança e cultura à atividade escolar regular em todos os graus de ensino.

No âmbito educacional nacional tem-se em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996 – em que o Ministério da Educação promoveu a elaboração e a distribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental. No ano de 1998 o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio (BRASIL, 1999).

A LDB de 1996 estabelece a obrigatoriedade da Educação Física nas práticas escolares no ensino infantil, fundamental e médio. No entanto, ela faculta sua presença na educação superior e nos cursos noturnos. A LDB de 1996 não definiu os critérios para a organização do ensino de Educação Física, estabelecendo somente que ela devia ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar.

Sua entrada em vigor, na menção de Vago (1999, p. 40), possibilitou o aparecimento de maneiras diferentes de realizar o ensino de Educação Física.

A falta de critérios permitiu que se configurasse um “vale-tudo” em sua organização escolar [...], radicalizando esse mesmo movimento de descaracterização, há iniciativas no sentido



de aceitar que práticas corporais realizadas fora do ambiente escolar (em academias e clubes, por exemplo) sejam consideradas substitutas do ensino de Educação Física realizado na escola. Nesse caso, as escolas estariam desobrigando-se da tarefa de realizar o ensino de Educação Física, num movimento de terceirização de serviços. Ora, isso seria uma sentença de morte para o caráter educativo da Educação Física como prática escolar, que no limite provocaria o seu desenraizamento escolar, isto é, sua exclusão da escola.

Neste início de milênio, concebe-se a existência de algumas abordagens para a Educação Física escolar no Brasil que resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas, culturais e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, bem como vêm contribuindo para aproximar a Educação Física das ciências humanas. Embora todas estas ciências tenham enfoques diferenciados entre si e com pontos de vista muitas vezes divergentes, elas têm contribuído muito para que a Educação Física se articule com as múltiplas dimensões do ser humano.

Fica-nos claro, ao fim desta sessão, que qualquer que seja a concepção filosófica garantida e legitimada historicamente pelo Estado – higienista, militarista, pedagogicista, competitivista – todas têm suas bases muito firmes nos valores neoliberais.

Na educação e Educação Física esta realidade se demonstra presente em muitas de suas práticas, afinal ela não acontece paralela a esta estrutura social, a uma escala de valores e signos, a um modelo de ciência historicamente construído. Tanto na educação como na Educação Física a forte interferência do positivismo e a cisão entre sujeito e objeto provocaram e estruturaram práticas fragmentadas e mecanicistas. Para Silva, Raymundo e Behrens (2002) ao separar corpo e mente a ciência transfere para a educação e, por consequência para o ensino, um sistema fechado, compartimentalizado e dividido, sendo assim, a ênfase educativa recai na técnica pela técnica.

Fundada no tecnicismo pautou suas práticas dentro de sua história, reduzindo assim o humano às suas dimensões anatomo-fisiológicas sem levar em conta, muitas vezes, a relação tensiva corpo/mente como parte de um sujeito histórico. Agindo de tal forma a Educação Física desumaniza o sujeito, afinal o humano só é humano por possuir uma dimensão complexa que constantemente se tenciona a fim de (re)organizar-se, por possuir uma dimensão simbólica.

A Educação Física fundada sob a ciência biologizante será compreendida como educação de um “corpo/físico”, ideia essa associada diretamente à conservação e manutenção da saúde em um corpo biológico.

Não estamos negando a importância das ciências médico-biológicas para a Educação Física, mas queremos aqui somente considerá-la como uma das variáveis de um ser humano holístico que é indissociável de sua estrutura complexa. Nossa crítica é no sentido de não privilegiar uma dimensão – desse todo complexo que é o humano – em detrimento de outras, ou então reduzi-lo somente a uma.

Percebemos por meio desse breve histórico que a Educação Física sempre trabalhou com o corpo forte e saudável: o corpo raça pura – a partir do higienismo eugênico fundado em ideais higiênicos; com o corpo adestrado e forte – na formação dos soldados; e com o corpo que busca superar os limites do tempo e do espaço – na formação do atleta campeão.

Não estamos aqui afirmando que nunca houve na história da Educação Física professores preocupados em incluir e trabalhar com a diversidade em suas práticas escolares, nem que nunca na história da Educação Física houve professores preocupados com tais questões. No entanto, o que se percebe é que prevalece ainda hoje nas práticas da Educação Física escolar o ideário de se trabalhar com corpos fortes e saudáveis, mesmo depois de tantos documentos com focos e garantias inclusivas.



O PERCURSO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: ALGUNS CAMINHOS, ALGUMAS ENCRUZILHADAS

Frente a isso lançamos alguns questionamentos: Como a Educação Física, historicamente trabalhando com corpos saudáveis e fortes, vai atender a urgências das políticas públicas inclusivas? Em que fundamentos precisa estar pautado o professor de Educação Física que almeja a inclusão de todos os diferentes corpos nos “campos e quadras” da Educação Física escolar?

4 EDUCAÇÃO FÍSICA E OS DESAFIOS DE UMA CULTURA INCLUSIVA

No âmbito do contexto inclusivo alguns paradigmas anteriores deram bases históricas para se formar o ideal da cultura inclusiva. O primeiro modelo formal adotado pela sociedade com esse fim foi denominado “*paradigma da institucionalização*”. Tal paradigma foi caracterizado pela criação de instituições como, por exemplo, asilos e hospitais para abrigar e acolher os deficientes. Contudo esses espaços reservados, segundo Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011, p. 4), “eram vistos como ambientes segregados, denominados Instituições Totais”. Então se desenvolveu ao longo deste paradigma o atendimento segregado que propiciava o afastamento dos deficientes do meio social como se fosse um confinamento ou prisão.

Um modelo posterior denominado *paradigma da integração* surgiu baseado na intencionalidade de integrar as pessoas com deficiência no convívio social, assim derrubando a prática da exclusão social que prevalecia há vários séculos, mas para isso as pessoas com deficiência precisavam se adequar aos padrões sociais já existentes. A integração se sustentava no modelo médico da deficiência, o qual compreendia que o problema está na pessoa com deficiência e, por esta razão, ela precisa ser “corrigida” (melhorada, reabilitada, tratada, curada etc.) a fim de poder fazer parte da sociedade (SASSAKI, 1997). Em outras palavras, isto significa que a sociedade não precisava modificar suas estruturas e atitudes, pois o problema estava contido exclusivamente nas pessoas com deficiência.

Não podemos negar que o paradigma da integração social trouxe avanços, princípios, conhecimentos e experiências em relação à participação das pessoas com deficiência no seio social. Contudo, este não satisfaz mais o entendimento adquirido há pouco tempo com relação ao modo de como deve ser uma sociedade ideal para todos. Então esses elementos lentamente abriram caminho para o paradigma de a inclusão surgir. Segundo Sasaki (1997, p. 33).

Diante das novas fronteiras conquistadas e das experiências acumuladas, uma boa parte da comunidade acadêmica, algumas instituições sociais e organizações vanguardistas de pessoas com deficiência começaram - por volta do final dos anos 80 e início da década de 90 - a perceber e a disseminar o fato de que a tradicional prática da integração social não só era insuficiente para acabar com a discriminação que havia contra este segmento populacional, mas também era muito pouco para propiciar a verdadeira participação plena com igualdade de oportunidades.

Esses problemas contidos no paradigma da integração acabaram propiciando o surgimento do movimento da inclusão social, que começou a se estabelecer no final dos anos da década de 1980, início da de 1990 (SASSAKI, 1997). O *paradigma da inclusão* se baseia no “modelo social da deficiência”, em que para inserir todos no âmbito social é necessário que a sociedade seja modificada a partir da compreensão que o problema está nela e não em seus membros, por isso deve se adequar para atender às necessidades de todos os cidadãos, principalmente para as pessoas com deficiências. Por meio deste modelo percebemos que a estrutura social cria



situações desagradáveis, impedimentos, desvantagens, incapacidades, gerando transtornos para os indivíduos com deficiência possuírem uma vida digna com equiparação de oportunidades juntamente no convívio com o outro.

De acordo com Sassaki (1997, p. 39) a inclusão pode ser compreendida:

Como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetiva a equiparação de oportunidades para todos.

O autor demonstra em seu escrito que a inclusão não é um processo restrito apenas à inserção de pessoas com deficiência, mas também de outros grupos que estão vulneráveis à discriminação e à exclusão social como, por exemplo, pessoas com o nível de aquisição financeira baixa, povos de outras culturas como os “indígenas”, indivíduos com sobrepeso ou obesos, negros, entre outros. Nesse caso, esta deve ser compreendida como um processo amplo que abrange a sociedade como um todo, isso significa dizer que tanto os sistemas sociais como a população devem sintonizar uma parceria para que aos poucos seja alcançada a inclusão social plena. Vale ressaltar que Sassaki expõe a inclusão como um procedimento “bilateral”, ou seja, há duas vias, uma relacionada com a sociedade, já a outra com a população em geral, para que juntas, cada uma desempenhando seu papel, possam encontrar em harmonia o caminho para uma sociedade inclusiva. É importante elucidar que no paradigma da integração o processo que ocorria era “unilateral”, em que somente as pessoas com deficiência, os adeptos e defensores do movimento buscavam uma estrutura social melhor.

A inclusão do diferente passa a ser um desafio constante, porém, inclusão não se trata apenas de aceitar um diferente em nosso meio. Esta, segundo Forest e Pearpoint (1997, p.138), é a menor parte do quebra-cabeça. Para estes autores:

Inclusão trata, sim, de como nós lidamos com a diversidade, como lidamos com a diferença, como lidamos (ou como evitamos lidar) com a nossa moralidade [...] inclusão não quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra, sim, nossa diversidade e diferença com respeito e gratidão. Quanto maior a nossa diversidade, mais rica é a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo [...] inclusão é reconstruir nossos corações e nos dar as ferramentas que permitam a sobrevivência da humanidade como uma família global.

A partir de agora vamos nos ater em dissertar sobre políticas públicas educacionais inclusivas, e as possibilidades de intervenção do professor de Educação Física frente a elas para a promoção de uma cultura inclusiva.

As políticas de inclusão foram inúmeras se considerarmos o transcorrer histórico, a seguir são listados alguns documentos sobre direito à educação às pessoas com deficiência: Constituição Federal de 1988; Estatuto da criança e do adolescente de 1990; Conferência mundial sobre educação para todos: Declaração de Jomtien, Tailândia, 1990; Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais, 1994; Política Nacional de Educação Especial MEC, 1994; LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. (lei nº 9394/96); Convenção de Guatemala de 1999; Declaração Internacional de Montreal sobre



O PERCURSO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: ALGUNS CAMINHOS, ALGUMAS ENCRUZILHADAS

inclusão de 2001; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial de 2001; Plano Nacional de Educação de 2001; Declaração de Caracas de 2002; Estatuto da pessoa com deficiência de 2006.

A LDB de 1996 estabelece em seu artigo 59 que os sistemas de ensino devem se organizar para assegurar aos alunos com necessidades especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para atender suas necessidades”.

Nesse sentido, o professor de Educação Física precisa estar atento para que em suas aulas a pessoa com deficiência encontre um local seguro com os devidos materiais e atividades adaptados, a fim de que sua prática seja garantida. Cabe ao professor também trazer nas práticas corporais atividades que tragam uma base de discussão dos alunos, a fim de que todos façam parte do processo de acolhimento e adaptações, pois assim, a criação de uma cultura inclusiva é facilitada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física da Educação Básica (BRASIL, 1997) mencionam nas páginas 40 e 41 que nenhuma pessoa com necessidades especiais deve ficar de fora das aulas de Educação Física, e que elas precisam contribuir na construção de uma convivência digna entre os alunos. O documento menciona, ainda, que o professor precisa garantir também a segurança do aluno, tomando os devidos cuidados.

Sob esse viés é importante aqui o professor de Educação Física conhecer os mais variados tipos de deficiência, a fim de elaborar atividades que não coloquem a pessoa em risco. Faz-se necessário a adaptação das aulas para o aluno com deficiência sem riscos à sua integridade.

Essas adaptações citadas na LDB de 1996 e nos Parâmetros Curriculares da Educação Física na Educação Básica não cabem somente no trato das relações com a pessoa com deficiência, pois, a nosso ver, para o professor que trabalha com uma sala composta pela diversidade e diferença, onde todo sujeito é único, as adaptações devem ser feitas a partir de todo sujeito que sentir dificuldades em praticar alguma atividade.

A tendência de elencar e classificar as atividades por um prisma puramente biológico muitas vezes nos tira a sensibilidade para adaptarmos. O sentir, pensar e agir são as bases da existência humana. O ser humano sente, pensa e age a partir de um corpo que é seu ponto de referência no mundo, afinal é pelo corpo que o humano existe e se experimenta no mundo. Um amputado de perna tem uma deficiência no seu agir, mas nem por isso deixa de agir, ele somente age de forma diferente. O obeso, que não é considerado deficiente, também segue essa mesma lógica.

Sendo assim, a adaptação das aulas de Educação Física precisa seguir o viés da diversidade, e o professor precisa mediar no grupo as adaptações, porque é importante que o grupo esteja participando e sendo autor da inclusão, seja do amputado, do obeso ou do menos hábil.

A deficiência e as diferenças são fenômenos tensivos. Existe neles uma condição específica e única, mas que sofre também a influência de uma estrutura macro. As condições sociais, a cultura, valores de cunho religioso, a política capitalista na atual configuração do neoliberalismo, enfim, uma infinidade de mecanismos sociais interfere na produção social da diferença.

Nesse sentido, o profissional de Educação Física necessita, por meio de suas práticas, dar bases para que seus alunos possam tratar a identidade e a diferença como questões de política. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e diferença como produção. A pergunta crucial a guiar esse planejamento seria: como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação? (SILVA, 2000).



A tensiva inclusão/exclusão está intrinsecamente ligada a todo um jogo cultural e, por consequência, a valores sociais que não podem ser desconsiderados quando o tema é o acolhimento do diferente e da diferença.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – LDB – apresenta o conceito de inclusão nos seguintes termos:

A garantia a todos do acesso contínuo ao espaço comum da sociedade que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 1996).

Essa ideia de uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade contemplada na caracterização do conceito de inclusão na LDB de 1996 também é base da Declaração de Salamanca de 1994, e da convenção da Guatemala de 1999.

Frente aos valores do neoliberalismo impregnado nas políticas públicas em educação, cabe ao profissional de Educação Física, a partir de suas práticas educativas, desenvolver atividades que levantem questões para mediar as discussões, a fim de pensarmos em outras possibilidades de criar novos mundos.

Por exemplo, o jogo da “dança da cadeira”. Ele pode ser um suporte para discussões importantes, no sentido de estabelecer entre os alunos uma discussão que transcenda a sua mera prática. A dança da cadeira consiste em colocar cadeiras (sempre uma a menos que o número de participantes, já supondo que um participante ficará sem cadeira) e, enquanto uma música toca ao fundo as crianças rodam em torno das cadeiras. Quando a música para, sob o comando de outro sujeito que não vê as crianças rodarem, todas elas sentam, a criança que não consegue sentar é eliminada.

A partir dessas práticas, podemos trazer à tona a discussão da inclusão e da exclusão, dos mecanismos sociais do capitalismo, podemos levantar questões sobre o darwinismo social, conversar sobre os mecanismos de trapaça – que são comuns entre os jogadores que muitas vezes empurram o colega para sentar, ou tiram a cadeira – podemos falar dos valores da competição, o que é positivo na competição? O que é negativo? Levantar questões de reprodução social, de camadas sociais que nunca conseguirão “sentar na cadeira”, podemos perguntar o quanto um corpo deficiente consegue competir nesse processo.

Feita esta discussão podemos começar a brincadeira, estabelecendo uma nova regra, agora uma cadeira sai, mas nenhum sujeito é eliminado. O sujeito que não consegue sentar na cadeira procura um lugar no colo do colega. Ao final resta uma cadeira e todos os sujeitos sentam um no colo do outro. A partir dessas práticas podemos trazer novamente uma discussão sobre políticas sociais, sobre alteridade, sobre o próprio comunismo, podemos falar do assistencialismo, dos valores positivos da solidariedade, podemos levantar questões que questionem o comportamento de que muitos, sabendo que irão sentar, nem se preocupam em competir.

Podemos, ao final, fazer um comparativo das duas atividades e ver o que cada uma delas traz de positivo e de negativo. Como encontrar um meio de criar uma sociedade solidária sem correremos riscos de assistencialismo, e sem correremos riscos de uma competição selvagem que mata o próximo em detrimento do eu? Como podemos criar uma sociedade mais igualitária sem os “pobres de carteirinha”, sem as cotas?

Será que o problema está no sistema político ou na educação das pessoas? O que isso tem a ver com educação? Sensibilidade passa por questões de ser educado para tal?



O PERCURSO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: ALGUNS CAMINHOS, ALGUMAS ENCRUZILHADAS

Ao fim, depois das discussões podemos debater outros meios de se brincar com esse jogo, outras regras a partir dos valores discutidos.

A vida deve ser o bem maior, e ela deve determinar como deve acontecer o processo de competição e mercado. Não se pode deixar que a vida se adapte e se sujeite às exigências e caprichos do capital que tem no “lucro” seu maior objetivo.

Nos valores do processo de mercado, por vezes, o respeito à corporeidade, à honestidade e a outros atributos são valores secundários. O que importa é o quanto o corpo é capaz de produzir, dessa forma ele fica reduzido à sua capacidade de gerar lucro e não à realização dos ideais humanos.

A busca exacerbada do lucro no sistema de produção deixa, na maioria das vezes, como secundária a reflexão crítica e ética sobre o próprio existir humano, reduzindo-o, assim, à sua capacidade de rendimento – diminuindo sobremaneira a sua dimensão existencial. A estrutura de mercado, organizada em torno dos seus fins, se prende muito à melhor forma de dar resultados a seus objetivos, independentemente dos demais interesses e valores da corporalidade humana.

Um projeto interessante de políticas públicas, desenvolvido pelo Ministério do Esporte por meio da Secretaria Nacional de Esporte Educacional, é o projeto “segundo-tempo”, no qual o professor de Educação Física tem um foco vasto de atuação. Tal projeto tem como público-alvo crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, tecnológica e superior, expostos aos riscos sociais.

Está amparado a partir dos seguintes princípios:

- a) da reversão do quadro atual de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social;
- b) do esporte e do lazer como direito de cada um e dever do estado;
- c) da universalização e inclusão social; e
- d) da democratização da gestão e da participação.

O esporte como componente da cultura da prática corporal da Educação Física pode ser ferramenta de inclusão se ele tiver em seu cerne a política inclusiva. Por exemplo, o futebol é muito mais que um desporto, ele é uma cultura, ele movimenta uma economia, ele tem suas regras. Reduzir a prática do futebol a atividades que visam adquirir destrezas é um modo muito pouco rico no sentido de educação pela prática corporal.

O esporte pode ser um meio para promover a inclusão se suas práticas tiverem a intencionalidade inclusiva. Mas se ele vier norteado por uma prática que só vê seu praticante em termos biologicistas, e só vir no praticante um futuro campeão, ele será mais uma vez uma ferramenta de elitização de corpos.

Nesse sentido, fechamos provisoriamente o texto nos reportando a Rubem Alves, ao falar do currículo da Educação Física e de seus modos de tratamento em relação à corporeidade humana. Faz ele uma reflexão muito interessante que podemos remeter à problemática da cultura inclusiva promovida pelas práticas da Educação Física:

Quanto a mim, valorizo o sono tranquilo, coisa que nunca se celebrou nas Olimpíadas, mas que deveria ser um dos grandes direitos universais dos seres humanos. Poucas pessoas, neste mundo, irão jamais correr os 100 metros rasos. Mas todos temos que dormir... mas não me consta que coisas relativas ao dormir bem se encontrem nos currículos da Educação Física. Talvez porque não se considere que o corpo dormindo seja corpo (ALVES, 1986, p. 41).

Seria esse um problema de política pública?



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a busca de uma efetivação da cultura inclusiva, a escola e a Educação Física precisam estar atentas às políticas públicas, no sentido de que elas sejam a garantia primeira de uma prática mais acolhedora no convívio dos diferentes e das diferenças.

A Educação Física necessita urgentemente um olhar diferenciado para o continuar do seu processo histórico, no qual percebemos um ranço no que tange ao interesse dela em trabalhar com valores de seleção de corpos capazes de atender às demandas de uma sociedade competitiva em que somente os fortes sobrevivem.

Esta afirmação é também importante por entendermos que a história da Educação Física remete a uma lógica médico-centrada que entende o ser humano apenas na dimensão biológica. As demais dimensões, social, econômica, política, entre outras do ser humano devem ser evidenciadas e devidamente consideradas no processo de construção coletiva de intervenção quando o foco é a educação inclusiva. A Educação Física, ao fundar suas práticas no biologicismo, visa aprimorar o corpo, levando-o à sua perfeição técnica, para, por meio dele, alcançar um tipo de eficiência característica da sociedade capitalista, tida como base do potencial da nação e da construção de seus cidadãos.

A Educação Física, notadamente até a década de 1970, utilizou-se de execuções padronizadas, movimentos mecânicos e estereotipados, em ritmos uniformes; a partir da década de 1980, muitos profissionais de Educação Física passaram a criticar tais princípios, fazendo com que surgissem propostas progressistas contextualizadas, centradas nas relações humanas e conscientes da sua história como construção coletiva. Tudo isso contribui para uma Educação Física mais inclusiva, no entanto, ainda estamos longe de nos desprendermos de hábitos de seleção e exclusão.

Entendemos que os documentos oficiais, que buscam a inclusão dentro do contexto educacional, também têm contribuído sobremaneira para uma cultura mais inclusiva, todavia urge ainda a necessidade de que as políticas públicas em educação se desprendam de valores comerciais e capitalistas. Faz-se necessário que sejam pautadas, principalmente, em valores que compreendam a diversidade como uma riqueza no convívio humano, que a cooperação e os laços de responsabilidade para com o outro sejam não somente uma falácia ilusória, mas que possam constituir a base de todo trabalho que se diga realmente educativo e, por consequência, inclusivo.

THE ROAD OF INCLUSION IN THE BRAZILIAN PHYSICAL EDUCATION: SOME WAYS, SOME CROSSROADS

ABSTRACT

This essay aims to understand and to report historically the school Physical Education as a forming of habits of selection, which generates inclusion and exclusion. At the same time that announcing a Physical Education since 1980 has been designed with social and philosophical concerns regarding the practices founded less on the corny of technicality biologicism – that



O PERCURSO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA:
ALGUNS CAMINHOS, ALGUMAS ENCRUZILHADAS

was the foundational base of Physical Education until that period. These new discussions developed in the area began to criticize these principles, causing arose progressive proposals contextualised, focusing on human relationships and conscious of its history as a collective construction, contributing to a Physical Education more inclusive, however, we are still far from release from habits of selection and exclusion. We understand that even the official documents that seek inclusion within the educational context, have also contributed greatly to a more inclusive culture, however still urges the need for public policies in education from detaching from commercial and capitalistic values.

Keywords: Physical Education. Inclusion. Exclusion. Practices teaching.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. O corpo e as palavras. In: BRUHNS, H. T. (Org.). **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papirus, 1986. p. 17-42.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas em educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 07 maio 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 06 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

DIAS SOBRINHO, J. Sociedade, democracia e dedução: qual universidade? [Conferência de abertura]. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIALÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA, 27., 2005. Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2005.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p. 132-144, jul. 2011.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 137-141.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

LE PRESTRE, P. **Ecopolítica**. São Paulo: SENAC, 2000.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e “mente”**: bases para a renovação e transformação da Educação Física. São Paulo: Papirus, 1983.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, E. F.; RAYMUNDO, G. P.; BEHRENS, M. A. Paradigmas contemporâneos e a educação superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 87-103, jan./abr. 2002.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 30-51, ago. 1999.

